



UNIONE EUROPEA
*Direzione Generale Occupazione
e Affari Sociali*
Direzione Generale Politiche Regionali

Prot.n.AOODGAI1443



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
Dipartimento per l'Istruzione
Direzione Generale per gli Affari Internazionali -
Uff. V

Roma, 11 settembre 2007

Agli Uffici Scolastici Regionali
per le Regioni dell'Obiettivo Convergenza -
Calabria, Campania, Puglia e Sicilia.
Loro Sedi

Alle Istituzioni scolastiche delle Regioni
dell'Obiettivo Convergenza -
Calabria, Campania, Puglia e Sicilia
Loro Sedi

e p.c.

Al Capo del Dipartimento per l'Istruzione
SEDE

Al Capo del Dipartimento per la
Programmazione Ministeriale e per la
Gestione Ministeriale del Bilancio, delle
Risorse umane e dell'Informazione
SEDE

Oggetto: Programmazione dei Fondi Strutturali 2007/2013.
PON - FSE "Competenze per lo Sviluppo" - Annualità 2007 e 2008.
Invio Allegato 6c "Competenze di base".

Ad integrazione dell'Avviso concernente la Programmazione dei Fondi Strutturali 2007/2013, e recante indicazioni per le annualità 2007 e 2008 sulle modalità di partecipazione ai Programmi Operativi Nazionali FSE "Competenze per lo Sviluppo" e FSE "Ambienti per l'Apprendimento", trasmesso da questo Ufficio in data 01/08/2007, con nota prot.n.° AOODGAI 872, si invia, in allegato, il documento contenente le indicazioni e gli orientamenti metodologici per la presentazione delle proposte riguardanti le Azioni previste dall'Obiettivo C "Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani", nell'ambito del PON-FSE "Competenze per lo Sviluppo".

Si invitano codesti Uffici Scolastici Regionali a dare la massima diffusione alla presente circolare e al documento ad essa allegato, al fine di promuovere e indirizzare l'attuazione dei programmi finanziati con i fondi strutturali europei.

IL DIRETTORE GENERALE
F.to Antonio Giunta La Spada

PROGRAMMA OPERATIVO NAZIONALE 2007-2013
Obiettivo "Convergenza"

“Competenze per lo Sviluppo”
2007 IT 05 1 PO 007 F.S.E.

**Indicazioni e orientamenti metodologici per gli Obiettivi
ed Azioni del Fondo Sociale Europeo**

Allegato VI

Fondo Sociale Europeo

PARTE II OBIETTIVO SPECIFICO C

INDICAZIONI METODOLOGICHE PER L'INNALZAMENTO DELLE COMPETENZE CHIAVE

Questo documento è stato elaborato sulla base delle indicazioni fornite del gruppo interdirezionale costituito presso l'Autorità di Gestione del PON "Competenze per lo Sviluppo" 2007/2013, coordinato dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici del MPI

2.1 Obiettivo Specifico C "Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani"

Il *Quadro Strategico Nazionale* per la politica regionale di sviluppo 2007-2013 individua nel rafforzamento delle politiche per l'istruzione e la formazione uno degli elementi chiave per lo sviluppo del capitale umano e, conseguentemente, per la crescita economica e sociale del Paese. Coerentemente con la suddetta priorità il *Programma Operativo FSE 2007-2013 "Competenze per lo sviluppo"* considera strategico il miglioramento della qualità del sistema di istruzione e formazione, inteso sia in termini di partecipazione che di competenze acquisite, e risulta, pertanto, prioritario innalzare i livelli di apprendimento e delle competenze chiave, assicurare l'equità di accesso e ridurre il fenomeno della dispersione scolastica, aumentando la copertura dei percorsi di istruzione nella prospettiva del *lifelong learning*.

L'Obiettivo C "*Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani*" rientra fra gli obiettivi specifici dell'Asse 1, nell'ambito della quale si prevedono interventi sul capitale umano, tesi ad aumentarne la rispondenza alle esigenze di una società basata sulla conoscenza e sull'apprendimento permanente.

Tale obiettivo, che rappresenta accanto alla riduzione degli abbandoni, la priorità del Programma, risponde all'esigenza di *innalzare i livelli di apprendimento nell'area delle competenze chiave, quindi di garantire l'effettiva equità di accesso all'istruzione*. Esso assume una particolare rilevanza nelle aree dell'Obiettivo Convergenza, ossia in quelle Regioni del Mezzogiorno (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) nelle quali le condizioni di debolezza del contesto sono più accentuate e non viene assicurata una qualità del servizio in grado di contribuire adeguatamente agli obiettivi di equità e coesione definiti sia a livello nazionale che a livello comunitario.

L'accrescimento delle competenze chiave degli studenti costituisce un fattore indicativo della qualità del servizio scolastico il quale, essendo considerato uno dei servizi pubblici essenziali che maggiormente influiscono sulle potenzialità di sviluppo del Paese in generale, e del Mezzogiorno in particolare, rientra fra le priorità strategiche della politica di sviluppo; si tratta, dunque, di un'area sensibile per il raggiungimento degli obiettivi vincolanti di servizio ai cittadini indicati a livello nazionale.

Gli esiti da raggiungere riguardano l'innalzamento dei livelli di conoscenze, capacità e competenze di tutti gli studenti e le studentesse nelle otto aree di competenze previste nella *Raccomandazione Europea del 18 dicembre 2006*, nella quale si sollecita, nel contempo, la promozione delle eccellenze. L'azione si colloca, inoltre, a sostegno delle linee di riforma in atto, con specifico riguardo ai livelli di apprendimento che sono in corso di definizione per i diversi cicli scolastici ed in particolare per quelli che riguarderanno l'espletamento dell'obbligo scolastico, nonché quelli previsti a livello internazionale.

Si tratta di realizzare un'azione complessa, che riguarda il miglioramento e la diffusione delle competenze chiave definite dalla suddetta *Raccomandazione*, con una specifica attenzione per quelle inerenti la cultura matematica, scientifica e tecnologica. Gli interventi dovranno essere progettati dalle scuole in un'ottica di integrazione del Piano dell'Offerta Formativa, prevedere percorsi fortemente correlati con i curricoli scolastici ed avere carattere aggiuntivo rispetto alle attività finanziate con risorse nazionali.

Si ribadisce che l'azione di innalzamento degli apprendimenti, pur privilegiando i casi di ritardo e difficoltà, deve essere in grado di promuovere l'orientamento di studenti e studentesse, nonché di evidenziare e premiare le eccellenze.

Gli interventi, infatti, saranno caratterizzati dalle seguenti modalità generali:

- a) analisi dei fattori critici (diagnostica);
- b) individualizzazione dell'offerta formativa;
- c) diffusione di nuove metodologie e pratiche didattiche;
- d) attività di orientamento in sinergia con le sollecitazioni del territorio;
- e) metodi e strumenti di valutazione ed autovalutazione degli esiti.

Sono previste, inoltre, diverse tipologie di intervento:

- attività orientate a rendere attraente l'apprendimento in luoghi "informali" come musei, centri della scienza, orti botanici, parchi, ecc...;
- percorsi di preparazione specifica e incentivi per promuovere l'eccellenza (gare disciplinari, borse di studio, scuole estive, ecc.);
- attività laboratoriali per lo svolgimento di moduli linguistici, matematico-scientifici e tecnologici;
- tirocini, stage (in Italia e nei Paesi U.E.), alternanza scuola lavoro (solo per la classi III, IV e V delle scuole secondarie di II grado).

Le tipologie di intervento saranno rapportate ai diversi cicli scolastici e quindi alle differenti forme e modalità di apprendimento.

Affinché il programma abbia efficacia è previsto un piano di supporto da fornire alle scuole che prevede sia un sostegno a livello locale per lo sviluppo della progettazione, sia la diffusione di linee guida ed indicazioni nazionali, nonché la predisposizione di un piano di valutazione che consenta di verificarne l'efficienza e l'efficacia. Ciò avverrà mediante il collegamento con le iniziative del piano di valutazione nazionale finalizzato a valutare sia la qualità di ciascuna scuola, sia i risultati in termini di apprendimenti e di competenze. L'obiettivo è quello di indurre tutte le scuole ad autovalutarsi e a farsi valutare.

Gli obiettivi operativi si sostanziano nel:

- sostenere l'ampliamento dei tempi di fruizione del servizio scolastico, aprendo la scuola anche in orario pomeridiano e affiancando gli studenti con insegnanti in servizio, ma anche con esperti in aree non previste nei curricoli istituzionali ma afferenti alle competenze trasversali;
- promuovere la progettazione di un'offerta formativa ampia e diversificata, adeguata ai bisogni di ogni alunno e alunna;
- diffondere metodi innovativi e didattiche attraenti, sperimentando metodologie nuove per migliorare e diversificare i processi di apprendimento, consentire l'uso e l'applicazione di conoscenze, abilità e attitudini riconducibili ad esiti comunque oggetto di valorizzazione da parte della scuola;
- potenziare il sistema di valutazione degli apprendimenti (verifiche e valutazione delle competenze);
- sostenere lo sviluppo delle potenzialità dei singoli, anche attraverso azioni di orientamento e riorientamento, e premiare le eccellenze.

L'obiettivo di migliorare le competenze chiave trova un completamento nelle azioni previste dal PON finanziato dal FESR, con specifico riguardo alle strumentazioni didattiche, all'allestimento di laboratori e al miglioramento degli ambienti scolastici. Inoltre, poiché è stato ampiamente dimostrato che le competenze professionali del personale docente incidono fortemente sulla qualità del processo di insegnamento-apprendimento, e tenuto conto della pluralità e della complessità di funzioni che gli insegnanti sono chiamati a svolgere (tra cui saper motivare allo studio e all'apprendimento, saper valutare e auto-valutarsi, essere in grado di confrontarsi e dialogare con generi e generazioni diverse, aprirsi alle altre culture ed accoglierle), risulta fondamentale pianificare interventi per la riqualificazione della professionalità docente, poiché tale obiettivo è strumentale al miglioramento dei livelli di apprendimento degli alunni.

A tal fine, si segnala la necessità che le azioni previste nell'ambito dell'Obiettivo C siano programmate in stretto raccordo con gli interventi riguardanti l'Azione B.1 *“Interventi innovativi per la promozione delle competenze chiave, in particolare sulle discipline tecnico-scientifiche, matematica, lingua madre, lingue straniere, competenze civiche (legalità, ambiente ecc.)”*, che verranno pianificati per il conseguimento dell'Obiettivo B *“Migliorare le competenze del personale della scuola e dei docenti”*.

Le variabili che intervengono sui processi di apprendimento formale e sulla qualità dei loro risultati, traducibili in livelli di competenze ed acquisizione di più elevati titoli di studio, sono di varia natura e vanno tenute presenti nei diversi gradi in cui si articola il sistema dell'istruzione, da quello iniziale a quello superiore, in rapporto alla totalità dei soggetti titolari del diritto all'istruzione e alla formazione per tutta la durata della vita. Tale consapevolezza, unita alle lezioni dell'attuale programmazione 2000-2006, al quadro di contesto e alle criticità particolarmente forti nelle Regioni a cui è destinato il Programma, inducono a prevedere un'ampia gamma di interventi concentrati sulla totalità delle scuole e sui particolari bisogni delle loro utenze, sulle caratteristiche socio-economiche e culturali del contesto in cui operano e sulle risorse che esso può o non può offrire.

L'obiettivo è, quindi, quello di progettare un'azione educativa e formativa ampia, articolata e stimolante, in grado di percepire i problemi di tutta la sua popolazione e di agire in funzione della loro soluzione avvalendosi di strumenti, metodologie e saperi calibrati sulle caratteristiche di alunni e alunne, sulle storie personali di ciascuno e ciascuna, sulle rispettive differenze culturali e sociali ma anche cognitive, attitudinali ed emotive.

Questo verrà realizzato avendo come punto di riferimento l'autonomia delle istituzioni scolastiche in tutti i suoi aspetti e accompagnando il suo sviluppo con azioni centralizzate d'indirizzo, di supporto tecnico, di ricerca e valutazione rispetto a standard di efficacia ed efficienza del servizio offerto ed a standard di livelli di apprendimenti da far acquisire alla totalità dell'utenza nel corso dello specifico ciclo d'istruzione di riferimento.

Le azioni dovranno essere orientate prioritariamente sulle competenze misurate dall'indagine OCSE-PISA, cioè lettura, matematica e scienze; questo perchè l'obiettivo di *elevare le competenze degli studenti* sarà misurato sulla base dei seguenti indicatori europei:

1. livello delle competenze degli studenti, misurato con la percentuale di studenti 15-enni con un livello basso di competenza nell'area della lettura (indagine OCSE-PISA),
2. livello delle competenze degli studenti, misurato con la percentuale di studenti 15-enni con un livello basso di competenza nell'area della matematica (indagine OCSE-PISA).

Le scuole, dunque, dovranno obbligatoriamente prevedere percorsi formativi per l'innalzamento delle competenze in italiano ed in matematica; l'efficacia ed i risultati delle iniziative realizzate verranno, infatti, valutati sulla base delle prove OCSE, che mireranno a verificare nel 2009 e nel 2012 i progressi compiuti dagli studenti nelle competenze afferenti alle suddette aree.

Permane, comunque, la possibilità di estendere gli interventi in tutte le aree delle competenze chiave, che vengono qui di seguito indicate: *competenze nelle lingue straniere; competenze trasversali: imparare ad imparare; competenze interpersonali: sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale; competenze digitali di base, intermedie e avanzate.*

Per quanto riguarda gli interventi afferenti all'area delle competenze nelle lingue straniere e le competenze digitali, gli istituti potranno anche accendere convenzioni con gli Enti Certificatori accreditati a livello internazionale. In particolare per le competenze linguistiche la certificazione dovranno far riferimento ai livelli di competenza indicati nel *‘Quadro comune europeo di riferimento per l'apprendimento delle lingue del Consiglio d'Europa’*. Si ricorda che l'accreditamento di ciascuno organismo straniero origina da autorizzazioni governative o di enti nazionali preposti dal Governo del Paese alla qualità degli esami, cfr. protocollo d'Intesa fra il Ministero della Pubblica Istruzione e gli Enti Certificatori, 16/01/2002.

Tutte le azioni saranno, comunque, accompagnate dall'analisi di risultato sia in itinere che a conclusione di ciascun intervento avvalendosi nelle valutazioni di indicatori d'impatto degli interventi su ciascuna scuola e sul territorio, anche con il supporto dell'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione.

2.2 Azioni

Si riportano di seguito gli interventi e le azioni primarie che possono essere attivate per il raggiungimento dell'obiettivo specifico "Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani".

Obiettivo Specifico C: "Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani"

Azioni dell'Obiettivo C:

C.1 - Interventi per lo sviluppo delle competenze chiave (comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad apprendere, competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale);

In merito a questa azione le scuole potranno proporre percorsi formativi con certificazione finale esterna obbligatoria per innalzare i livelli di apprendimento delle competenze chiave per le scuole del I° Ciclo ed il Biennio del II°.

C.4 - Interventi individualizzati per promuovere l'eccellenza (gare disciplinari, borse di studio, attività laboratoriali, scuole estive);

Su questa azione è possibile progettare percorsi individualizzati di preparazione per la partecipazione a gare disciplinari.

C.5 - Tirocini e stage (in Italia e nei paesi U.E.), simulazioni aziendali, alternanza scuola/lavoro.

Per le terze, quarte e quinte classi finali del II° Ciclo si possono prevedere anche percorsi in alternanza, tirocini, stage e simulazione in Italia e Paesi UE.

2.3 Beneficiari

Sono beneficiari del presente bando gli istituti scolastici delle Regioni Calabria, Campania, Puglia e Sicilia, che potranno essere i soggetti attuatori dei progetti autorizzati.

2.4 Destinatari

I destinatari dell'obiettivo specifico C, relativo al miglioramento delle competenze chiave, sono gli allievi delle Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado delle Regioni dell'Obiettivo Convergenza, con un'attenzione specifica per gli studenti della scuola secondaria di I grado e del biennio delle scuole secondarie di II grado.

2.5 Indicazioni metodologiche per l'attuazione degli interventi

2.5.1 Le indicazioni europee per lo sviluppo delle competenze

In tutti i Paesi dell'Unione Europea lo sviluppo della coesione sociale e della crescita economica fa emergere la **necessità di adeguare ed innovare i sistemi di istruzione e formazione nazionali**; per perseguire questa ambiziosa finalità il Consiglio Europeo ha in più occasioni definito obiettivi e

linee operative; si tratta di un processo molto articolato, ma comunque espressione di una strategia unitaria e coesa.

- Il Consiglio Europeo di Lisbona ha avviato, ormai nel 2000, la fase politica della cooperazione europea nel settore dell'istruzione a partire dall'obiettivo strategico di **“diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”**.
- In tale direzione si muove l'obiettivo **“migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione dell'Unione Europea”**, formulato dal Consiglio Europeo di Stoccolma il 23-24 marzo 2001; è a tutti noto come molto rimanga ancora da realizzare in questa direzione.
- Il Programma di lavoro dettagliato elaborato dal Consiglio Europeo di Barcellona il 15-16 marzo 2002 indica tra gli obiettivi da perseguire **“sviluppare le competenze per la società della conoscenza”**.
- Tra gli strumenti adottati a livello europeo per la riuscita della strategia di Lisbona, la **“Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita”** del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) delinea la mappa delle competenze necessarie per lo sviluppo personale e l'inserimento nella società civile e nel mondo del lavoro che i giovani dovrebbero possedere al termine del ciclo di istruzione e formazione iniziale. Con la suddetta *Raccomandazione*, l'Unione Europea ha invitato gli Stati membri a sviluppare, nell'ambito delle loro politiche educative, strategie per assicurare che l'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani non solo gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla vita adulta, ma anche le abilità necessarie per attivare ulteriori occasioni di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Le otto competenze chiave indicate nella recente *Raccomandazione* sono le seguenti:
 1. *comunicazione nella madre lingua;*
 2. *comunicazione nelle lingue straniere;*
 3. *competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;*
 4. *competenza digitale;*
 5. *imparare ad imparare;*
 6. *competenze sociali e civiche;*
 7. *spirito di iniziativa e imprenditorialità;*
 8. *consapevolezza ed espressione culturale.*
- Nel corso del triennio 2004-06, il gruppo tecnico di lavoro TWG, istituito dal Consiglio europeo di istruzione e attualmente allargato a 32 paesi, ha elaborato una proposta di **Quadro europeo delle qualifiche (EQF)**, ultima edizione Bruxelles, 2006/0163 (COD), allo scopo di tradurre ed allineare le qualifiche professionali europee. Il **metaquadro** organizza gli esiti dell'apprendimento, espressi in termini di conoscenze, capacità, competenze, in otto livelli: i primi cinque per l'istruzione e formazione iniziale e postsecondaria, i tre livelli superiori per il sistema universitario. Il documento **“.. servirà da riferimento comune..... sia per l'istruzione e la formazione professionale sia per l'istruzione generale (secondaria e superiore)”**(cfr. Maastricht Communiqué 2004). Sulla stessa linea si pone la decisione n. 2241 del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al quadro comunitario unico delle qualifiche e delle competenze (Europass).
- Parimenti il **programma PISA** (*Programme for International Student Assessment*), l'indagine internazionale avviata e coordinata dall'OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*), nel 1997, fa riferimento a **“scale di competenza”**, suddivise in livelli di difficoltà crescente di domande, che corrispondono a livelli crescenti di capacità da parte degli studenti nell'ambito della lettura, della matematica, delle scienze e di alcune competenze trasversali. Altrettanto per le lingue, il cui riferimento è costituito dal Quadro Comune europeo che definisce i livelli di competenza disciplinari nel quadro comunitario e internazionale.

L'indagine si prefigge di valutare, con scadenza triennale, le competenze dei quindicenni scolarizzati, in una prospettiva comparata internazionale e di verificare i tre ambiti considerati fondamentali per il futuro cittadino (lettura, matematica, scienze). In realtà, è indispensabile tener conto del fatto che il Programma OCSE-PISA valuta la *literacy* raggiunta dagli alunni, intesa come capacità di apprendimento attraverso un processo continuo; pertanto, oggetto dell'indagine non sono tanto le conoscenze strettamente disciplinari quanto piuttosto la capacità, in senso ampio, che i giovani hanno sviluppato di utilizzare le abilità e le conoscenze maturate a scuola per affrontare e risolvere problemi aventi attinenza con la vita di ogni giorno e per continuare ad imparare lungo tutto il corso della propria esistenza.

È bene però, riportare le definizioni di competenza relativa agli ambiti indagati dal PISA¹:

Competenza matematica

La competenza matematica è la capacità di un individuo di identificare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino che esercita un ruolo costruttivo, impegnato e basato sulla riflessione.

Competenza di lettura

“La competenza di lettura consiste nella comprensione e nell'utilizzazione di testi scritti e nella riflessione sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società.”

Competenza scientifica

“La competenza scientifica è la capacità di utilizzare conoscenze scientifiche, di identificare domande che hanno un senso scientifico e di trarre conclusioni basate sui fatti, per comprendere il mondo della natura e i cambiamenti a esso apportati dall'attività umana e per aiutare a prendere decisioni al riguardo.”

Problem solving

“Per problem solving si intende la capacità di un individuo di mettere in atto processi cognitivi per affrontare e risolvere situazioni reali e interdisciplinari, per le quali il percorso di soluzione non è immediatamente evidente e nelle quali gli ambiti di competenza o le aree curricolari che si possono applicare non sono all'interno dei singoli ambiti della matematica, delle scienze o della natura.”

Il problem solving è un'area di indagine trasversale alle discipline, e mette in luce i processi attivati dagli studenti in diversi contesti per giungere a risolvere situazioni problematiche.

Gli esiti dell'indagine hanno dato luogo ad un dibattito assai ampio e documentato; dall'esame dei risultati si traggono due ordini di considerazioni:

1. nel complesso, in Italia la padronanza delle competenze strategiche è di gran lunga inferiore alla media dei paesi *leader* a livello mondiale;
2. sui risultati delle prove influiscono molteplici fattori ambientali e familiari, per cui le *performance* scolastiche di un alunno non sono riconducibili esclusivamente all'efficacia del sistema scolastico in quanto tale.

Ne deriva che è necessario porre in atto politiche per innalzare il livello di istruzione della popolazione italiana; questo implica preliminarmente l'esigenza di definire modalità efficaci per modificare in tempi brevi i risultati insoddisfacenti ottenuti dagli alunni.

2.5.2 Elementi metodologici trasversali

Il riconoscimento della piena responsabilità didattica alle istituzioni scolastiche non significa legittimare qualsiasi impostazione pedagogica, metodologica, organizzativa, valutativa. Le autonome scelte delle scuole devono essere coerenti con le finalità del processo formativo, con le competenze da sviluppare, con gli obiettivi di apprendimento da garantire, definiti o in via di definizione a norma del DPR n. 275/99. Le impostazioni metodologiche e didattiche invece non possono essere prescritte; devono infatti rispondere a bisogni locali. A tal fine non è vincolante

¹ Definizioni estratte da: *PISA 2003 Valutazione dei quindicenni*, a cura dell'OCSE, Armando Editore, Roma 2004

l'adozione di una particolare forma progettuale; è invece importante che la progettazione dei percorsi didattici sia attenta alle esigenze dei singoli alunni e flessibile, per facilitare un'esperienza di insegnamento-apprendimento efficace per il pieno sviluppo delle potenzialità dell'individuo. In quest'ottica sono state delineate le indicazioni che seguono, alcune delle quali possono essere considerate come tendenze e modi per organizzare l'azione o come semplici punti di attenzione, altre come possibili strategie metodologiche. Si tratta, quindi, di indicazioni riconducibili, di volta in volta, ad istanze differenti, ma comunque caratterizzate da una valenza trasversale. Ciò che è opportuno sottolineare è la logica comune che sottende a quanto suggerito nel presente documento e che risiede nel tentativo di proporre, all'interno di un quadro normativo in *progress*, un insieme di spunti come possibili direzioni di marcia, da declinare nei contesti locali e da sviluppare con gli strumenti che l'autonomia mette a disposizione di ogni singola scuola. Si tratta, dunque, di una prima riflessione, alla quale seguiranno ulteriori approfondimenti, sulle modalità ritenute potenzialmente più efficaci per la progettazione e l'attuazione di interventi formativi finalizzati all'innalzamento delle competenze degli studenti.

Elementi metodologici di contesto implicati da tendenze amministrative e gestionali

Alcune indicazioni operative sono implicate da **recenti tendenze amministrative o gestionali**; non nascono per ragioni strettamente formative, ma dal fatto che le istituzioni scolastiche, particolarmente in regime di autonomia funzionale, sono una componente dell'Amministrazione e costituiscono sistemi complessi.

a. L'autonomia delle istituzioni scolastiche si estrinseca nell'elaborazione del Piano dell'offerta formativa; affinché il POF possa essere "il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale delle istituzioni scolastiche" (DPR n. 275/99, art.3, co.1), deve diventare sempre più un congegno progettuale unitario ed integrato.

Le prime indicazioni metodologiche discendono da questo presupposto; infatti, risulta necessario che i Piani progettuali elaborati dalle scuole:

- *abbiano una relativa stabilità nel tempo*, per divenire una componente significativa dell'offerta del singolo Istituto, sedimentata, adeguatamente esperita e monitorata;
- *siano funzionalmente e unitariamente integrati con il POF*, per costituirne uno strumento sotto molteplici profili (didattico, organizzativo, gestionale, contabile); essendo ben noto che per ottenere un progetto integrato nel POF è essenziale la fase di lettura dei bisogni formativi degli alunni, è necessario che i piani presentati prestino particolare attenzione a questo momento forte della progettazione e lo documentino con cura;
- *definiscano il ruolo che svolgono nell'acquisizione delle competenze degli alunni*, le stesse che poi verranno certificate dalla singola scuola.

b. La definizione di standard di trasparenza e qualità costituisce un punto di attenzione nel campo della gestione delle organizzazioni complesse e nella recente legislazione, anche scolastica; è infatti chiaro che un'organizzazione complessa – e a maggior ragione una Pubblica Amministrazione - che voglia costituire un servizio per il cittadino, è chiamata non solo a definire per sé e comunicare agli utenti gli obiettivi che intende perseguire, ma anche a declinarli *preliminarmente* in standard di qualità offerti, i quali costituiscono la forma del patto, che può quindi essere conosciuta, scelta, verificata e valutata dagli utenti. Inoltre, non deve sfuggire l'importanza degli standard per il controllo di gestione delle istituzioni scolastiche, perché introducono negli operatori del sistema scuola la cultura del pragmatismo e delle specifiche procedure, della trasparenza e della comunicazione, del lavoro per risultati.

La legislazione scolastica ha recepito questa materia particolarmente delicata nelle copiose azioni normative e amministrative prodotte in attuazione della legge n. 241/1990 e del Decreto Legislativo

n. 196/2003. Più controversa è stata la sorte e incerti gli effetti nel DPCM 7 giugno 1995, che di fatto non hanno ancora portato tutte le istituzioni scolastiche a dotarsi di una propria carta dei servizi. I Piani elaborati dalle scuole, che nella declinazione dei propri obiettivi mireranno alla definizione di standard, devono tener presenti alcuni elementi fondamentali:

- *il riferimento al DPCM 7 giugno 1995*; questo implica l'elaborazione e l'adozione di una *Carta dei Servizi d'Istituto*, che si pone come atto costitutivo della singola scuola alla pari del *Piano dell'offerta formativa* o del *Regolamento d'Istituto*;
- *l'individuazione preliminare delle aree interessate dal progetto e, al loro interno, dei prodotti attesi*, espressi non solo come obiettivi ma anche come azioni definibili in termini di standard di prestazione;
- *l'aggiornamento del personale coinvolto nel progetto* - particolarmente in fase di ricerca e programmazione - sulle tematiche connesse agli standard; se il progetto mira alla definizione di standard per l'intero Istituto, fra le proprie azioni deve prevedere la formazione di tutto il personale, docente e non docente, sulle implicazioni didattiche e gestionali dell'adozione di standard;
- *l'adozione di un sistema di monitoraggio adeguato*.

c. L'attenzione ai risultati costituisce una componente essenziale di ogni servizio; questa attenzione, in verità nata nelle imprese private e solo tardivamente assunta in sede di Pubblica Amministrazione, esprime in modo pragmatico il riferimento delle organizzazioni alla propria *mission* e sta a significare che, oltre a definire preliminarmente gli standard dei servizi offerti, occorre *monitorare i risultati* per valutare l'efficienza-efficacia dell'intero servizio.

Il personale docente delle scuole italiane ha nutrito un certo sospetto per questa sensibilità, ritenendola una forma di ingerenza "aziendalistica" lontana da contenuti e metodi della crescita umana e della formazione scolastica; è interessante rilevare, invece, come proprio la spinta deontologica al perseguimento del successo formativo per tutti e per ciascuno abbia indotto molti a mettere in discussione sia l'insegnamento (le sue strutture organizzative, le sue prassi consolidate...) che l'apprendimento (gli esiti, le storie di cui gli alunni si fanno portatori, le difficoltà individuali...). Occorre inoltre sottolineare come il progresso delle discipline pedagogico-didattiche, particolarmente nelle componenti valutative e docimologiche, abbia rinforzato con strumenti più raffinati le attività che vengono svolte in tutte le scuole del Paese. È evidente che la strategia gestionale del lavoro per risultati debba essere ripensata per il contesto scolastico al fine di contemperare le istanze etiche, politiche, gestionali, scientifiche, psico-pedagogiche che sono in gioco. Si ritiene opportuno che le scuole, nell'elaborazione dei Piani, afferiscano espressamente a questa istanza, assumendone lo spirito e gli strumenti metodologici e prevedendo di:

- *aggiornare il personale dell'Istituto* sulle componenti docimologiche e sulle necessarie implicazioni didattiche (modalità di programmazione, gestione dei tempi, utilizzo di un ampio spettro di metodi e strumenti, ri-programmazione e unità di compensazione...) e pedagogiche (paradigmi del rapporto insegnamento-apprendimento);
- *declinare gli obiettivi attesi* (per esempio "ridurre gli abbandoni") *in forma misurabile* (per esempio "nel prossimo biennio ridurre del 10% la media degli abbandoni registrata negli ultimi 5 anni nell'Istituto"), definendone valori target per il perseguimento;
- *programmare step di progetto* per monitorare in itinere le modifiche nelle variabili dipendenti ed, eventualmente, per verificare l'impianto progettuale.

d. La valorizzazione delle risorse umane rappresenta un'altra tendenza amministrativa alla quale è opportuno far riferimento, perché generalmente ritenuta di grande impatto per il contesto scolastico. Essa costituisce una sorta di evidenza per più ragioni:

- la scuola è per definizione un contesto complesso in cui *le risorse umane devono essere ben allocate* per rispondere a strategie precise;
- *la mission della scuola* (istruire, formare ed educare anche professionalmente gli alunni) chiede per definizione l'ottimale utilizzo delle risorse umane; l'enfasi posta in recenti interventi dal

Ministro della Pubblica Istruzione sulla natura “umanistica” della formazione scolastica costituisce una conferma istituzionale e pedagogica di questa tendenza;

- *l'utilizzo delle risorse umane deve essere “funzionale” al perseguimento degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione* così come lo è il regime di autonomia riconosciuta alle singole istituzioni scolastiche.

e. La comunicazione istituzionale, costituisce un'altra tendenza amministrativa e gestionale che, **oltre a rispondere alle esigenze di trasparenza del procedimento amministrativo, acquista un rilievo inedito in regime di autonomia**, poiché assegna ad ogni amministrazione pubblica il compito di comunicare in modo peculiare e tecnico con tutti gli interlocutori del proprio servizio, istituzionali e non, secondo modalità e strumenti specificatamente indicati nella Legge 150/2000 e nei successivi provvedimenti amministrativi.

In quanto connotazione trasversale dell'azione amministrativa, la comunicazione istituzionale può garantire un'adeguata informazione, all'interno e all'esterno della scuola, sui processi attivati nell'ambito del PON; si tratta anche di un'opportunità che consente di modulare i messaggi verso ogni interlocutore per potenziarne il coinvolgimento e il protagonismo. Appare necessario, dunque, che i Piani delle scuole *prevedano, esplicitamente e formalmente, azioni di comunicazione istituzionale* in tutte le fasi del progetto (ideazione e stesura, fasi della conduzione, verifica e valutazione, riprogettazione) e verso ogni soggetto coinvolto (fra tutti, certamente occorre tener presenti: Amministrazione Centrale, Enti Locali, soggetti non istituzionali presenti sul territorio, genitori, alunni).

f. La realizzazione di partenariati e reti costituisce una recente tendenza amministrativa - e più genericamente di politica gestionale - volta a superare una serie di rigidità e a favorire l'utilizzo efficiente ed efficace delle risorse di un dato contesto; particolarmente in ottica di riconoscimento delle autonomie locali gli strumenti pattizi e le reti costituiscono strategie preziose e flessibili da utilizzare per ogni finalità, anche molto specifica.

La materia, giuridicamente trattata con gli articoli 7 e 9 del DPR n. 275/99, successivamente integrati con le indicazioni contenute nel D.I. n. 44/2001, introduce alcune indicazioni metodologiche, che possono risultare utili per i progetti PON che saranno elaborati in rete con più istituzioni scolastiche; questi dovrebbero contenere:

- *un'adeguata diagnosi del contesto in merito al focus proprio del progetto stesso*; sarà in questo modo più agevole individuare risorse e bisogni, quindi giustificare la necessità e la strutturazione del partenariato o della rete;
- *una definizione di vantaggi e oneri per le istituzioni scolastiche aderenti all'iniziativa*; è bene individuare benefici e costi sia nel breve che nel lungo periodo, sia sulla materia strettamente attinente al progetto che sugli effetti indiretti;
- *una previsione dell'eventuale contributo di esperti esterni*.

g. La documentazione e la disseminazione dei risultati sono principi scientifici e gestionali di indiscusso valore, che possono offrire enormi vantaggi e costituire un elemento qualificante per i progetti; i vantaggi connessi all'attivazione di processi documentali sono plurimi:

- *la documentazione qualifica scientificamente l'esperienza* (documentazione come rilevazione di teorie e buone pratiche) o *pone condizioni per la sua successiva disseminazione* (documentazione come comunicazione di una buona prassi);
- *la documentazione rende possibile inserire stabilmente il cammino fatto nell'offerta formativa dell'Istituto* senza disperdere o dimenticare esperienze preziose;
- *la documentazione migliora il tenore professionale complessivo della comunità educante* costituendo una rilevante forma di comunicazione istituzionale interna;
- *la disseminazione permette a tutte le scuole di costituirsi come centri locali di ricerca e progresso per l'intero territorio*, perché informazioni e buone prassi divengono patrimonio comune di un certo bacino; affinché questo avvenga è necessario che la disseminazione e la contaminazione di altre scuole sia un obiettivo perseguito in tutte le fasi del progetto, perché le

condizioni di trasferibilità di un'esperienza non possono essere lasciate al caso ma devono essere perseguite intenzionalmente già dalla fase di ideazione di un progetto.

Indicazioni operative introdotte dalla normativa

Esistono altre indicazioni che sono tratte da elementi introdotti dalla **normativa nazionale recente**, alle quali le istituzioni scolastiche non si possono sottrarre, oltre che per ragioni di opportunità didattica, per motivi amministrativi. A causa del grande numero di innovazioni introdotte recentemente nel sistema scolastico nazionale, sarebbe possibile accennare ad un numero consistente di possibili ambiti di progetto; se ne selezionano solo alcuni, generalmente ritenuti di maggior impatto strategico per gli obiettivi che persegue la Programmazione 2007-2013.

a. I sistemi scolastici dei Paesi avanzati stanno speditamente camminando nella direzione della **certificazione delle competenze acquisite** all'interno dei propri sistemi scolastici; questa dinamica complessiva ha luogo per più ragioni: il contesto di autonomia spinge gli istituti scolastici a dichiarare il curriculum svolto; aumentando gli enti che erogano formazione, le scuole devono preliminarmente dichiarare ai propri utenti il lavoro che si svolge e le competenze che è possibile acquisire; con la maggiore articolazione del mercato del lavoro – e più generalmente del tessuto sociale – , i cittadini hanno bisogno di esibire i propri crediti formativi.

Anche il tema delle certificazioni è, in termini generali, di recente introduzione nel nostro Paese; in contesto scolastico la materia muove ancora i primi passi.

In merito a tali istanze, è necessario che le scuole osservino alcune indicazioni operative:

- *per quanto riguarda il contenuto, la certificazione deve relazionarsi al curriculum formativo dell'Istituto* che, a sua volta, declina localmente le *Indicazioni Nazionali* e gli obiettivi generali del processo formativo; il contenuto della certificazione, quindi, deve essere relativamente stabile (cioè fondarsi su un curriculum di Istituto chiaramente definito e dotato di una certa stabilità nel tempo);
- *in merito alla forma, la certificazione esprime anche il livello di competenza raggiunto* da ogni allievo e non può quindi consistere nella semplice elencazione delle attività svolte;
- *la certificazione deve far riferimento a competenze e standard riconosciuti*, per costituire un documento “spendibile” sul territorio nazionale ed europeo.

Nel dibattito internazionale è nata spontanea la domanda: “È possibile certificare competenze a scuola senza standard di riferimento?” Ovviamente, condizione fondamentale per la certificazione è il riferimento standard (riconoscimento ufficiale di crediti e quindi di competenze acquisite). L'assenza di standard minimi comuni potrebbe produrre competenze diverse da scuola a scuola anche per la stessa disciplina.

Al fine di migliorare i risultati nazionali, può essere utile:

- ? promuovere la collaborazione tra docenti di discipline diverse;
- ? incentivare la collaborazione tra gli insegnanti di matematica, scienze e italiano per migliorare le competenze nella lettura;
- ? progettare attività laboratoriali (pluridisciplinari) finalizzate ad una innovazione metodologica dell'attività didattica;
- ? creare prove di valutazione simili a quelle dell'indagine OCSE-PISA;
- ? creare gruppi per la correzione delle prove con criteri e strumenti condivisi.

b. **La quota oraria - elevata al 20% - del monte-ore annuo** che le istituzioni scolastiche possono determinare autonomamente costituisce certamente una delle maggiori innovazioni.

Una progettazione che valorizza questa potenzialità organizzativa, dovrebbe:

- *concentrare l'attenzione su contenuti e ambiti di intervento non pienamente gestiti dalla quota curricolare di base*; questa è una possibilità formidabile per rispondere a istanze locali;
- *tendere alla definizione di possibilità formative trasversali e sufficientemente stabili*, cioè sedimentate stabilmente nel *Piano dell'offerta formativa* dell'Istituto;

- *potenziare il carattere attivo ed operativo dell'apprendimento, prevedendo pratiche laboratoriali per tutte le aree disciplinari.*

c. La **verifica** e la **valutazione** delle attività costituiscono un ambito di particolare attenzione poiché inducono ad un'impostazione del lavoro per obiettivi e risultati. E' necessario prevedere specifiche **azioni di valutazione** per tutte le fasi in cui si articola la progettazione e, pertanto, dovrebbero riguardare:

- **la fase organizzativa** (presenza e contributo dei singoli attori chiave coinvolti; funzionalità della rete di interesse; necessità di ampliamento, ecc.);
- **la fase di progettazione** in senso stretto (strutturazione del progetto; rilevanza del contributo di tutti i soggetti coinvolti; necessità di integrare con altre eventuali specifiche competenze; pianificazione dei tempi; adeguatezza delle risorse; ecc.);
- **la fase di sviluppo didattico del progetto** (qualità degli interventi realizzati da docenti e/o esperti esterni; coerenza tra contenuti del progetto ed obiettivi formativi; necessità di riprogettare l'intervento; ecc.);
- **la fase di verifica finale degli esiti** (risultati ottenuti dagli allievi sul piano educativo e dell'apprendimento; ricaduta sulla qualità complessiva del servizio).

Il processo di valutazione, infatti, è il principale strumento a disposizione delle istituzioni scolastiche per verificare il conseguimento degli obiettivi di progetto e porre in essere ogni possibile intervento nella direzione del miglioramento della qualità dei risultati. A tale esigenza rispondono anche le recenti disposizioni del Ministero della Pubblica Istruzione con le quali si è inteso rilanciare il Sistema Nazionale di Valutazione e porre nuova enfasi sulla necessità di verificare la qualità del servizio di istruzione e formazione non solo in termini di efficienza, ma anche in termini di efficacia strategica rispetto agli obiettivi fissati dal quadro comunitario ed in conformità con i *benchmark* indicati dall'Unione Europea in merito all'aumento del tasso di scolarizzazione e all'innalzamento dei livelli di apprendimento e di competenze chiave.

Elementi metodologici relativi al processo di insegnamento-apprendimento

Per quanto riguarda gli aspetti metodologici più strettamente afferenti al **processo di insegnamento-apprendimento**, vale la pena richiamare alcuni elementi che costituiscono opzioni metodologiche validate dalla ricerca e la cui efficacia è stata dimostrata sul campo.

a. A partire dagli studi di Gagné sulle condizioni dell'apprendimento, la ricerca ha ampiamente dimostrato che, prescindendo dalle pur necessarie teorie sociologiche, psicologiche o didattico-pedagogiche, le persone esibiscono le risposte maggiormente adeguate ai contesti in cui operano; la scuola, per preparare gli alunni a gestire situazioni e contesti differenti, li abilita a riconoscere le variabili che costituiscono le singole circostanze e a trattarle per ottenerne gli effetti maggiormente accettabili: non si tratta solo di immagazzinare dati ma anche di imparare ad apprenderli.

Sulla base di questi presupposti, possono rivelarsi utili per la progettazione delle scuole alcuni suggerimenti metodologici:

- *definire puntualmente la gerarchia delle condizioni cognitive ed operative che rendono possibile le competenze maggiormente attese secondo gli indicatori europei, ossia quelle in lettura e matematica, alle quali si aggiunge la competenza trasversale del problem solving;*
- *prevedere tempi e modalità per elaborare unità di compensazione;* per fare questo è opportuno che le attività di verifica e ri-progettazione siano, soprattutto nelle fasi iniziali del progetto, adeguatamente ampie e flessibili; è quindi necessario tener conto in fase progettuale e di contrattazione delle possibili implicazioni (maggior carico di lavoro, flessibilità...);
- *definire ambiti di intervento sufficientemente limitati per contenuto,* per contenere le variabili e concentrare l'attenzione sugli apprendimenti maggiormente auspicati.

b. **Il cooperative learning** costituisce un metodo che rende la comunicazione orizzontale e il reticolo di relazioni interne ad ogni gruppo di lavoro un autentico vettore di insegnamento; se la comunicazione e le situazioni di insegnamento/apprendimento costituiscono esperienze

maggiormente naturali e fluide della lezione frontale o dell'istruzione programmata, i sistemi di formazione sono chiamati a prenderne atto e utilizzare tutte le risorse presenti in classe (emotive, cognitive, relazionali, di leadership...), senza inibirne alcune a vantaggio del solo docente che insegna. Occorre anche considerare che i modelli di comunicazione "a cascata" e *peer to peer* moltiplicano l'economicità del messaggio e quindi l'efficacia, perché l'onere di inviare e ricevere comunicazioni è diffusa su tutta la rete e non si esaurisce al primo emittente; ancora, i processi di motivazione e ri-motivazione – di cui tanto c'è bisogno nell'attuale contesto sociale - sono enormemente aiutati da questa tecnica di animazione del gruppo-classe, perché il docente lascia che la motivazione ad apprendere dei singoli membri del gruppo sia come sostenuta dalla rete delle relazioni. Si tratta di immaginare l'esperienza di apprendimento non come appesa al "chiodo" sicuro dell'insegnamento, ma piuttosto sostenuta da tutta la rete di relazioni; l'ambiente di apprendimento è come se fosse "autoreggente".

Ispirare la progettazione a questa metodologia, implica che le scuole:

- *programmino corsi di aggiornamento specifici e prevedano la creazione di partnership con istituti e università che su questa metodologia lavorano e fanno ricerca;*
- *prevedano l'articolazione del curricolo in unità di lavoro piuttosto ampie;*
- *organizzino gli spazi di lavoro in modo laboratoriale;*
- *facciano largo utilizzo della flessibilità organizzativa e della programmazione didattica modulare.*

c. In seguito alla proliferazione dei saperi e alla definizione di nuove competenze strategiche per l'apprendimento e per l'ingresso nel mercato del lavoro, **il lavoro sulle competenze chiave** costituisce un'altra scelta fondamentale dei sistemi scolastici occidentali: non essendo possibile apprendere in modo enciclopedico, occorre puntare decisamente su contenuti essenziali e su competenze strategiche in grado di facilitare ulteriori apprendimenti. La definizione di competenze chiave ha il vantaggio di chiarire alle singole comunità scolastiche il "nocciolo" duro e stabile della propria offerta formativa, permettendone l'inserimento nel *Piano dell'offerta formativa*.

Su questa impegnativa materia sarebbe utile operare nelle seguenti direzioni:

- *mirare esplicitamente alla definizione di un curricolo di Istituto scandito per competenze chiave*, per definire il patto formativo fra utenti e scuola e organizzare i contenuti attorno a "nuclei fondanti", in merito ai quali va garantito il raggiungimento degli standard minimi essenziali;
- *innovare le programmazioni curriculari*, rendendo le discipline "balconi cognitivi" da cui aprirsi alle competenze chiave ed esplicitando in che modo ciascuna di esse concorre alla loro acquisizione e al loro sviluppo;
- *potenziare il lavoro negli ambiti trasversali che più decisamente facilitano l'apprendimento di competenze chiave* (per esempio multimedialità, linguaggi, lingue straniere...);
- *monitorare puntualmente l'apprendimento delle competenze chiave definite.*

L'attenzione alle competenze chiave non si pone solo in termini di definizione, ma anche e soprattutto in termini di impostazione della relazione formativa, che dovrebbe essere focalizzata su di esse. Tale esigenza richiede una rivisitazione delle metodologie dell'insegnamento e porta con sé implicazioni di carattere psico-pedagogico e didattico, per cui si rendono necessari alcuni passaggi:

- da un approccio psico-pedagogico di tipo comportamentista o cognitivista ad un approccio costruttivista;
- da una concezione dei saperi fondate su epistemologie lineari ad una concezione dei saperi di tipo sistemico;
- da una didattica trasmissiva ad una didattica attiva e cooperativa, fondata sulla capacità di interagire, cooperare, progettare, ricercare, elaborare informazioni, ecc.

d. L'accesso ai saperi fondamentali è reso possibile e facilitato da atteggiamenti positivi verso l'apprendimento. La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità

anche in funzione orientativa. A riguardo, possono offrire contributi molto importanti - con riferimento a tutti gli assi culturali - metodologie didattiche capaci di valorizzare **l'attività di laboratorio e l'apprendimento centrato sull'esperienza**. La **“metodologia laboratoriale”** costituisce, infatti, un punto fermo dell'esperienza scolastica, anche se di fatto si traduce spesso in un coacervo di esperienze fondate solo sul principio pedagogicamente denso di “imparare facendo”. Recentemente è stata posta grande enfasi sulla metodologia laboratoriale, soprattutto in vista dell'articolazione locale dell'offerta formativa; sono state promosse dall'Amministrazione Centrale diverse iniziative volte ad attivare percorsi di ricerca-azione all'interno delle scuole, che evidenziano la necessità di centrare la progettualità su tale metodologia.

Pertanto, si considera opportuno che i progetti:

- *trovino fondazione nel Piano dell'offerta formativa e, soprattutto, costituiscano una connotazione sufficientemente stabile del curriculum di istituto;*
- *abbiano precisi riscontri nelle scelte didattiche e organizzative della scuola;*
- *concentrino l'attenzione su ambiti di lavoro pluridisciplinare e trasversale, raccogliendo così le istanze presenti sul territorio ma non fatte proprie dalla normativa vigente;*
- *prevedano la possibilità di ambienti polifunzionali; se infatti “laboratoriale” non è l'ambiente ma il metodo di lavoro e se molte scuole dispongono di risorse strutturali appena sufficienti, occorre renderne flessibile l'uso.*

e. La possibilità per le istituzioni scolastiche di esercitare l'autonomia di **ricerca educativa** e, quindi, di promuovere lo sviluppo e l'innovazione della progettazione e delle metodologie didattiche, sancita anche dall'art.6 del DPR 275/99, richiama l'attenzione su uno degli aspetti ancora poco esplorati dalle scuole, ma ricco di potenzialità. L'apertura alla ricerca educativa risulta particolarmente rilevante non solo nella costruzione dei curricoli, ma anche nella gestione della relazione didattica; si tratta infatti di un approccio che coinvolge ed impegna docenti e studenti in percorsi di studio e sperimentazione di innovazioni, favorendo la partecipazione degli alunni al processo di insegnamento-apprendimento, con un forte impatto, in termini di rinforzo, sulla motivazione allo studio. Tale orientamento è stato promosso anche dal MPI nelle scuole secondarie di II grado con la realizzazione di itinerari di ricerca, con il supporto di Enti e Associazioni a questo deputate (Università, Centri di Ricerca, Associazioni disciplinari); l'esperienza si fonda sull'uso della metodologia *GOPP (Goal Oriented Project Planning)*, già utilizzata per lo sviluppo di progetti europei, con la quale si promuove una progettazione strutturata e concertata con gli attori chiave, per l'approfondimento di temi curricolari attraverso metodi e procedure che consentano di valorizzare le professionalità presenti nella scuola e di potenziare la motivazione degli allievi. La finalità generale è quella di raggiungere gli obiettivi fissati dai parametri europei relativamente ai livelli di competenze e alla dispersione scolastica.

2.5.3 Le competenze per il Primo Ciclo: un quadro normativo in evoluzione

Analogamente a quanto avvenuto a livello europeo, nel nostro Paese si assiste ad un processo - tuttora in corso - di innovazione del sistema nazionale di istruzione e formazione professionale e di progressiva definizione delle finalità da perseguire, attraverso alcuni fondamentali passaggi che è opportuno ricordare:

- il **DPR 275/99** costituisce un momento forte di innovazione, poiché l'autonomia, riconosciuta alle scuole, viene finalizzata al conseguimento del successo formativo degli studenti, “coerentemente.... con le finalità del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”;
- la **Legge 53/2003** ha posto in evidenza alcuni principi e criteri direttivi del sistema di istruzione e formazione, ossia l'apprendimento in tutto l'arco della vita e lo sviluppo di capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro;

- l'esigenza di suscitare una discussione approfondita all'interno del mondo della scuola circa le materie introdotte prima dal DPR 275/99 ed in seguito dalla Legge 53/03 e dai relativi decreti applicativi ha determinato l'**avvio del processo di revisione delle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione**. La cornice culturale illustrata dal Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni in occasione della presentazione del documento *Verso le Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* – Roma, 3 aprile 2007 – individua la scuola come “luogo d'incontro e di crescita di persone”, il cui compito è “educare istruendo”; si tratta di consegnare agli allievi il patrimonio culturale che ci viene dal passato, fornire ai giovani le competenze indispensabili per essere protagonisti all'interno del contesto economico e sociale in cui vivono, sostenerli nella faticoso processo di costruzione della propria personalità. E' la sfida della trasmissione di senso dentro la trasmissione delle competenze. Questa è la via italiana all'acquisizione delle competenze indicate dal Consiglio di Lisbona, alla cui definizione, in un contesto di sviluppo integrato e coerente, concorrono le *Indicazioni e i criteri per lo svolgimento degli esami nelle scuole statali e paritarie per l'a.s. 2006/2007* e le *Misure di accompagnamento alla certificazione della competenze a seguito dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione* (CM n. 28 del 15 marzo 2007; Nota prot. 5074 del 17 maggio 2007).

I documenti di base sopra richiamati delineano l'impianto culturale di riferimento entro il quale collocare le nuove *Indicazioni* ed introducono ad uno scenario nuovo e complesso nel quale la scuola è chiamata a definire le sue finalità a partire dalla persona che apprende. La prospettiva è quella di un apprendimento unitario, sia disciplinare che interdisciplinare, capace di comporre in un quadro organico e dotato di senso le conoscenze acquisite e le esperienze vissute, promuovendo lo sviluppo dell'identità personale e del proprio progetto di vita.

In tale prospettiva si inscrivono le "*Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo d'istruzione*", presentate a Roma, il 4 settembre 2007, per l'avvio della fase sperimentale (D.M. del 31/07/07; Dir. Min. n. 68 del 03/08/07); questa consentirà alle scuole una graduale applicazione del provvedimento e al Ministero una validazione sul campo degli esiti. L'intento è quello di accompagnare le istituzioni scolastiche nell'applicazione delle nuove indicazioni, assistendole nella progettazione curricolare e raccogliendo elementi utili per la messa a punto dei documenti ministeriali, in vista dell'entrata a regime programmata per l'a.s. 2009/2010.

Il processo di definizione di contenuti, modalità e finalità del **percorso formativo di base** esprime la necessità di fornire un curriculum ben definito ma flessibile, centrato sulla persona ma capace di aiutarne l'inserimento attivo nella società civile, in grado sia di permettere la scolarizzazione successiva che di facilitare ogni altra iniziativa, anche informale, di formazione.

Funzionali a tali finalità del sistema scuola sono le **competenze da perseguire**. Il contesto europeo collima con questa impostazione, che potremmo dire pragmatica: i sistemi scolastici insegnano le competenze di base, che potranno essere scambiate in una società sempre più complessa e globalizzata.

2.5.4 Indicazioni metodologiche per una didattica centrata sulle competenze

Le *Indicazioni per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di istruzione*, pur essendo state predisposte in chiave sperimentale, rappresentano un importante punto di riferimento per le scuole. I documenti esprimono l'idea di fondo che la formazione scolastica è un servizio per la crescita e la vita dei futuri cittadini, per cui tutti gli apporti disciplinari e metodologici costituiscono strumenti preziosi nella misura in cui lo sguardo non si distoglie dal *focus* prioritario che è la persona; in essi vengono presentati alcuni orientamenti per l'impostazione del curriculum che appare utile richiamare come riferimenti di base per la definizione di strategie metodologico-didattiche. In particolare, il paragrafo *L'organizzazione del curriculum* si apre sottolineando che “ogni scuola dispone il *Curriculum*, all'interno del Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei *traguardi di competenza* e degli *obiettivi di apprendimento* posti dalle Indicazioni. Il curriculum si articola

attraverso i *campi di esperienza* nella scuola dell'infanzia e attraverso le *aree disciplinari* nella scuola del primo ciclo”.

Viene, altresì, rimarcata l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita, ma anche la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative.

“Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, per i campi di esperienza e per le discipline, vengono individuati traguardi per lo sviluppo delle competenze. Tali traguardi, posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre ai quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno”. Gli obiettivi di apprendimento sono obiettivi ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi sviluppo delle competenze previsti dalle *Indicazioni*.

Anche sul piano metodologico si rintracciano nei testi alcune indicazioni fondamentali che vengono proposte, sempre nel rispetto della libertà di insegnamento, al fine di rendere l'ambiente di apprendimento un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e ad assicurare il successo formativo per tutti gli alunni.

I criteri metodologici suggeriti sono:

- “valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti”;
- “attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze”;
- “favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze”;
- “incoraggiare l'apprendimento collaborativo”;
- “promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di “imparare ad apprendere”;
- “realizzare percorsi in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa”.

Da questo quadro generale di servizio alla singola persona, emergono diverse implicazioni metodologiche, tutte espressione della centralità di chi apprende.

1. I primi anni dell'esperienza scolastica – ma anche le prime fasi degli apprendimenti successivi – stimolano l'**apprendimento per via pratica e globale**; solo nell'ultima parte della scuola di base sarà possibile introdurre modelli disciplinari specifici; questa scelta di fondo implica la conseguenza metodologica di procedere per ambienti di ricerca e non per singoli contenuti disciplinari, perché è l'intero contesto di ricerca che – come sostiene Gardner - apre un po' alla volta “il balcone cognitivo” che è la disciplina, e non il contrario;
2. In secondo luogo l'**accostamento a interi contesti di ricerca** costituisce un potente fattore di motivazione degli apprendimenti; in una situazione sociale in cui il valore della formazione scolastica non è più indiscusso, vale ancor più il principio psicologico secondo cui l'esperienza di apprendimento di un intero contesto è più motivante perché è omologa allo stile globale dell'apprendimento naturale.
3. Una terza indicazione che emerge in tutti i documenti, e che in senso più lato costituisce un'acquisizione della ricerca psico-pedagogica contemporanea, è il bisogno di **partire da aspetti del mondo prossimi agli alunni**. Anche questa scelta metodologica avvia l'esperienza di insegnamento-apprendimento da comportamenti e interessi prossimi alla vita naturale dei fanciulli (per esempio, ambiente fisico frequentato, stagioni, rapporti...) per giungere - successivamente e gradualmente - a considerare “prossimi” contenuti e ambienti di ricerca che dal punto di vista naturale non lo sarebbero (per esempio, fenomeni della fisica o regole aritmetiche...). Questo è un altro modo per tenere a mente che la formazione scolastica consiste nell'addestrare i fanciulli a padroneggiare competenze sempre più sociali.
4. La programmazione didattica esige di costruire l'esplorazione dei saperi a **partire dai concreti bisogni formativi**, non dalla struttura epistemologica delle discipline. Partire dai

bisogni formativi introduce la possibilità di operare – certo nel rispetto dei saperi essenziali da insegnare – letture monografiche e trasversali delle discipline e di superare impostazioni disciplinari basate su modelli rigidi.

5. Occorre, inoltre, fare della **personalizzazione** del percorso formativo – in passato utilizzata solo per casi specifici – un modello generale di intervento. La realizzazione delle strategie educative e didattiche deve tener conto di ogni singola persona, valorizzandone e promovendone le peculiarità. Questa indicazione metodologica aiuta a ricordare che nelle istituzioni scolastiche che intendano essere veramente un servizio alla persona l'importante non è l'insegnamento o le condizioni in cui avviene l'apprendimento, ma – in fin dei conti – gli apprendimenti di ciascun allievo.
6. Tenere conto di alcune **componenti di tipo relazionale**: le dinamiche della vita in gruppo, i legami cooperativi, la gestione dei conflitti, l'esigenza di rendere l'accoglienza una strategia funzionale non solo al rapporto di insegnamento-apprendimento, ma soprattutto all'esperienza umana; queste linee di tendenza inducono a ridimensionare il ruolo preponderante in passato accordato alla lezione frontale e all'interrogazione per far spazio a scelte metodologiche volutamente eterogenee: il cooperative learning, la didattica per problemi, la ricerca, il laboratorio...
7. Ricordare che la vita degli studenti si tende dinamicamente fra **due forme di continuità**: *sincronicamente* con il territorio, perché i saperi vengono continuamente riutilizzati in una rete fitta di relazioni anche con organizzazioni non istituzionali e in circostanze informali; *diacronicamente* con i successivi livelli di scolarizzazione, perché i saperi costituiscono addentellati per i successivi apprendimenti. Questo operativamente e metodologicamente significa: aprirsi al territorio (particolarmente alle famiglie), conoscere minuziosamente il vissuto delle persone-alunni, tessere relazioni di rete con le altre istituzioni formative (istituzionali e non), concepire e organizzare la formazione scolastica come un processo aperto e flessibile.
8. Inserire le persone nel tessuto delle **tradizioni** e delle **memorie nazionali**; si tratta di un processo generativo in cui la comunità nazionale insegna i propri valori. Non è contraddittorio affermare che queste tendenze etiche e civili sono chiamate a coniugarsi con l'apertura all'accoglienza e al confronto, con la disponibilità alla scoperta delle differenze, dei singoli "fili" che tutti insieme formano il "tessuto" della civiltà globale.

Gli elementi metodologici finora evidenziati possono avere una funzione specifica nella pianificazione degli interventi previsti nel PON; ne evidenziamo gli elementi più significativi.

- In termini generali, **le competenze si definiscono nel Piano dell'offerta formativa**, ponendo in relazione le *Indicazioni* nazionali e le istanze del contesto prossimo (la nozione di contesto parte dal bacino di utenza per giungere fino alla singola persona). Nella progettazione degli interventi da attuare con i fondi del PON, i docenti non possono limitarsi semplicemente ad assumere competenze, saperi e contenuti; devono, invece, compiere due azioni fondamentali, che in sostanza esauriscono i propri doveri progettuali di comunità educante: *coniugare* tutti gli stimoli istituzionali in modo organico e fluido; *declinare* tutto il materiale tenendo fisso lo sguardo sui bisogni delle singole persone. La progettazione per il PON si inserisce in questa fase strategica; si tratta di coniugare in un contesto progettuale unitario le istanze locali con quelle europee.
- Operativamente, il curriculum si articola in **campi di esperienza** per la scuola dell'infanzia e in **aree disciplinari** nella scuola del primo ciclo.

Il termine "campo di esperienza" esprime alcune scelte metodologiche: prossimità alla persona e alla sua esperienza, ambito di lavoro sufficientemente ampio (un intero campo), una notevole libertà di movimento e flessibilità interna al piano di lavoro. Il termine "area disciplinare" è più epistemicamente definito di "campo", ma ancora caratterizzato da forti elementi di trasversalità e multi-disciplinarietà (per esempio, lo studio della piazza del proprio quartiere costituisce il focus fisico ed epistemico del lavoro, che per sua natura non è ancora appannaggio di una

disciplina specifica); nella seconda parte del primo ciclo di istruzione i saperi si avviano a diventare sempre più tecnicamente disciplinari, cioè espressione di un metodo e di un ambito specifici (si possono così attivare autentiche esperienze inter-disciplinari, cioè costruire *a partire* da saperi epistemicamente definiti che collaborano per perseguire uno scopo a loro esterno).

È bene ricordare che – tranne variazioni di poco conto – i campi di esperienza e le aree disciplinari definiti nei recenti documenti sono sostanzialmente stabili e ricorrenti. La Commissione che ha elaborato le nuove Indicazioni definisce 5 campi di esperienza (*Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; Linguaggi, creatività, espressione; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo*) e 3 aree disciplinari (*Linguistico-artistico-espressiva; Storico-geografica; Matematico-scientifico-tecnologica*).

- Campi di esperienza e aree disciplinari costituiscono ambienti di lavoro finalizzati al raggiungimento di certi **traguardi nello sviluppo della competenza**; questo perché la competenza (per esempio, “comunicare”) è una direzione verso cui tendere, ma occorre poi declinare cosa è comunicare al termine della Scuola primaria, e così al termine della Scuola Secondaria di I grado. È questa un'intelaiatura che permette ai docenti di sfuggire alla presa delle discipline per concentrare l'attenzione sull'articolazione del possesso delle competenze da parte degli alunni; in altri termini, per concepire l'insegnamento in termini densamente evolutivi e personalistici.

Ogni *campo di esperienza* ha un traguardo nello sviluppo delle competenze che gli sono afferenti; e quando il campo di esperienza *Linguaggi, creatività, espressione* è sostituito dall'*Area linguistico-artistico-espressiva* le cose non cambiano: vi saranno traguardi nello sviluppo delle competenze per il termine della Scuola primaria e traguardi per il termine della Scuola secondaria di I grado.

Sebbene procedere per sviluppo delle competenze costituisca un ottimo regolatore interno alle discipline – perché indica ai docenti la strutturazione interna del loro lavoro -, è auspicabile che siano individuate delle competenze trasversali alle singole aree, per procedere gradualmente alla strutturazione epistemica delle abilità e per tenere a mente la struttura reticolare e organica del sapere.

- Nelle aree disciplinari, le singole discipline si articolano in indicatori (ad es. per Italiano: “*Ascoltare e parlare; Leggere;...*”) declinati a loro volta in obiettivi (“*Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta; ... Leggere testi cogliendo l'argomento centrale, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative di chi scrive; ...*”). E' fondamentale interpretare in modo corretto la correlazione fra indicatori ed obiettivi, per garantire una gestione equilibrata che non vanifichi tutti i livelli precedenti e successivi.

Possiamo definire gli indicatori come la struttura della disciplina *per gli alunni*. In contesto scolastico – specificamente nella relazione di insegnamento-apprendimento - non interessa tanto l'architettura accademica e astratta delle discipline, ma piuttosto la dinamica e i punti di riferimento del processo di strutturazione mentale degli alunni, che possono rendere l'apprendimento in atto un'acquisizione effettivamente sostenibile dalla persona in crescita. Gli indicatori, insomma, costituiscono *la forma della disciplina per gli studenti*, una forma in grado di coniugare le esigenze epistemologiche via via più raffinate con i processi che quegli specifici alunni sono chiamati ad attivare. Gli **obiettivi di apprendimento** declinano l'indicatore in una data circostanza del percorso scolastico e costituiscono la “lettura” scolastica delle competenze auspiccate nei cittadini; in questo senso declinano in contesto formativo le competenze strategiche auspiccate a livello europeo e definiscono il lavoro che la comunità tutta si attende della istituzioni scolastiche.

- Risulta ovviamente indispensabile prevedere rigorose e periodiche azioni di verifica e valutazione. **Valutare il processo di formazione** significa:
 - rilevare il possesso degli obiettivi di apprendimento (per esempio, l'alunno esegue le quattro operazioni con numeri interi e decimali?);
 - ricostruire la mappa dello sviluppo delle competenze (per esempio, l'alunno utilizza tutte le abilità per gestire una situazione problematica adeguata al suo traguardo scolastico?);
 - confermare o modificare le scelte programmatiche e strumentali approntate dalla comunità educante (per esempio, le condizioni generali e gli obiettivi perseguibili che abbiamo supposto in questo Istituto sono adeguati?).

Per le istituzioni scolastiche si tratta di auto-valutare la propria offerta, per il sistema nazionale si tratta di valutare l'intero sistema nazionale e la congruità rispetto al contesto europeo e internazionale; dal punto di vista dei progetti PON, questo implica costruire forme di monitoraggio in un tempo funzionali alla valutazione locale dell'offerta formativa e alla valutazione dell'efficacia-efficienza dell'utilizzo dei fondi strutturali della Comunità europea.

2.5.5 Le competenze per l'obbligo scolastico: un quadro normativo in evoluzione

Anche per il secondo ciclo sono in corso revisioni e cambiamenti, fra i quali risulta di particolare rilievo il recente **elevamento dell'obbligo di istruzione** a 16 anni, che risponde alla necessità di garantire un itinerario formativo efficace e funzionale all'acquisizione delle competenze chiave, comuni a tutti gli indirizzi scolastici di scuola superiore e definite sulla base delle indicazioni dell'Unione Europea.

Per tutti la legge prevede che nelle scuole si attuino iniziative in grado di:

1. garantire l'acquisizione dei saperi e delle competenze per il pieno sviluppo della persona, per l'esercizio dei diritti di cittadinanza e per il diritto alla formazione;
2. consentire scelte adeguate alle proprie aspettative e capacità;
3. perseguire il successo scolastico, con il conseguimento di un diploma, o formativo, con il conseguimento di una qualifica professionale.

Si pongono, quindi, i presupposti per combattere più efficacemente la forte dispersione scolastica del nostro Paese e perseguire, allo stesso tempo, una migliore qualità della scuola che permetta non solo di recuperare le situazioni di difficoltà, ma anche di valorizzare le eccellenze.

La necessità di promuovere le eccellenze è stata recentemente riconosciuta anche a livello istituzionale, con l'emanazione del decreto legislativo del Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni, approvato in via preliminare nel Consiglio dei Ministri del 20 luglio 2007 e concernente l'avvio sperimentale di forme di incentivazione dei risultati di eccellenza degli studenti del triennio delle superiori già dal prossimo anno scolastico (crediti formativi, benefici di tipo economico, ammissione a tirocini formativi, viaggi di istruzione, benefit e accreditamenti per l'accesso a biblioteche, musei e altri luoghi di cultura). Il provvedimento attua quanto previsto dall'articolo 2, comma 2, lettera d) della legge n. 1/2007 sul nuovo esame finale di Stato, promuovendo l'innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti nelle diverse discipline e garantendo a tutti pari opportunità per vedere valorizzate le proprie capacità. Nel Decreto si prevede, inoltre, che la valorizzazione delle eccellenze degli allievi dell'ultimo triennio dei corsi secondari superiori riguardi sia le diverse discipline o le aree pluridisciplinari, sia i settori avanzati di carattere tecnico e professionale.

In tale ottica, dunque, occorre da un lato mettere in atto strategie e strumenti più efficienti ed efficaci per contrastare il preoccupante fenomeno dell'abbandono scolastico, che si verifica prevalentemente nel primo biennio di scuola secondaria superiore e in particolare nel primo anno degli istituti tecnici e professionali, dall'altro favorire il successo scolastico di chi è proteso verso la

conquista di un diploma, e successivamente di una laurea, portando un numero sempre maggiore di giovani ad un livello culturale medio-alto, adeguato agli standard europei.

La maggiore permanenza degli alunni nella formazione di base significa quindi costruire un modello che, fondato sul principio dell'unitarietà dell'impianto generale, coniughi unità e differenziazione, formazione generale e dimensione laboratoriale dell'apprendimento, attraverso un'offerta flessibile e diversificata. In particolare gli ulteriori due anni dell'obbligo di istruzione non dovranno essere considerati come un'estensione del primo ciclo di istruzione. Bisogna tener presente che esso rappresenta sì il termine di un percorso scolastico obbligatorio, corredato dalla certificazione dei saperi e delle competenze acquisite, ma è anche, per tutti gli studenti, soprattutto l'inizio di un nuovo percorso scolastico o formativo, in vista del quale sarà necessario progettare e realizzare adeguate attività di orientamento e di consolidamento delle scelte, personalizzando gli interventi educativi e costruendo un più equilibrato rapporto tra scuola, formazione e mondo del lavoro.

Per ridefinire l'obbligo scolastico sono stati elaborati alcuni documenti ministeriali (*Regolamento per l'adempimento dell'obbligo dell'istruzione, Documento Tecnico, Assi culturali, Competenze chiave di cittadinanza*) al fine di indicare, alla luce delle Raccomandazioni Europee sull'apprendimento permanente e sul raggiungimento degli Obiettivi di Lisbona, le linee guida per avviare e sostenere l'obiettivo dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione e definire le competenze chiave per la cittadinanza attiva da acquisire al termine dei 10 anni di istruzione obbligatoria.

In merito a tali documenti, pur trovandoci ancora in una fase transitoria sul piano legislativo, può essere utile comunque richiamare gli elementi più significativi contenuti nei testi che, in attesa dell'adozione formale del *Regolamento* sul nuovo obbligo, sono stati già diffusi dal Ministro della Pubblica Istruzione con l'*Atto di Indirizzo* del 3 agosto 2007, al fine di far conoscere alle scuole i contenuti dei documenti elaborati e di avviare una fase sperimentale negli anni scolastici 2007/08 e 2008/09.

L'elemento cardine su cui si fondano i documenti ministeriali emanati è l'integrazione fra i saperi disciplinari e le competenze, come condizione imprescindibile per promuovere un apprendimento efficace, continuo e generativo.

Il testo sulle competenze chiave per la cittadinanza attiva, allegato alla lettera del Ministro, indica come irrinunciabili e trasversali le seguenti competenze:

- *imparare ad imparare*
- *progettare*
- *comunicare*
- *collaborare e partecipare*
- *agire in modo autonomo e responsabile*
- *risolvere problemi*
- *individuare collegamenti e relazioni*
- *acquisire ed interpretare l'informazione*

Tali competenze trovano uno sviluppo contenutistico e metodologico negli assi culturali strategici (asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), consentendo, con tale intreccio, di acquisire le competenze chiave per la cittadinanza; quest'ultime riguardano il pieno sviluppo della persona in relazione a tre ambiti: *la costruzione del sé; la costruzione di corrette e significative relazioni con gli altri; una positiva interazione con la realtà naturale e sociale.*

Nello schema di Regolamento sull'obbligo scolastico si stabilisce che "l'istruzione è impartita per almeno 10 anni al fine di consentire l'acquisizione dei saperi e delle competenze per il pieno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni, per l'esercizio dei diritti di cittadinanza, per favorire il successo formativo e prevenire e contrastare la dispersione scolastica". I saperi e le competenze assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità

dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricoli dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio.

Il *Documento Tecnico*, nell'esplicitare il contesto ed il metodo che hanno condotto alla stesura del Regolamento, precisa che con la *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio 18 dicembre 2006* relativa alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, le scuole sono chiamate a sviluppare strategie per assicurare che:

- “l'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa;
- si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità;
- gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto il corso della vita, con un'attenzione particolare per i gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale”.

I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, previste dai curricoli relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, sono riferiti ai quattro *Assi Culturali* considerati strategici e descritti nei documenti ministeriali, con l'indicazione delle rispettive competenze da sviluppare:

L'Asse dei linguaggi

Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione:

- Padronanza della lingua italiana:
 1. padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;
 2. leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo;
 3. produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi
- Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi
- Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario
- Utilizzare e produrre testi multimediali

L'Asse matematico

Competenze di base a conclusione dell'obbligo dell'istruzione:

- Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica
- Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni.
- Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi
- Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico

L'Asse scientifico-tecnologico

Competenze di base a conclusione dell'obbligo dell'istruzione:

- Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità
- Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza
- Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate

L'Asse storico-sociale

Competenze di base a conclusione dell'obbligo dell'istruzione:

- Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.
- Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente

- Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

Gli Assi culturali rappresentano le fondamenta sulle quali costruire i percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave, che devono costituire la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente. I saperi sono articolati in abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione previsto per l'adozione del **Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)**¹. La competenza digitale, contenuta nell'asse dei linguaggi, è comune a tutti gli assi, sia per favorire l'accesso ai saperi sia per rafforzare le potenzialità espressive individuali.

Il *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli*, che fa riferimento alla proposta di *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006*, costituisce un meta-quadro per l'apprendimento permanente e contiene le seguenti definizioni:

1. *“Conoscenze”*: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
2. *“Abilità”*, indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
3. *“Competenze”* indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Con tale strumento si intende allineare i titoli e le qualifiche europee sulla base dei risultati dell'apprendimento, valutati e certificati dagli enti competenti a livello nazionale e settoriale; lo scopo è quello di promuovere il riconoscimento ed il trasferimento delle qualifiche all'interno del mercato del lavoro europeo e favorire in tal modo la mobilità professionale in Europa. La proposta sta seguendo l'iter legislativo e la sua adozione da parte del Consiglio europeo è prevista entro novembre 2007 (semestre di Presidenza UE portoghese).

2.5.6 Indicazioni metodologiche per una didattica centrata sulle competenze

A fronte del nuovo quadro normativo che si sta delineando emerge la necessità di rimodulare i percorsi formativi sulla base degli assi culturali ritenuti strategici, favorendo l'innovazione metodologico-didattica in funzione della qualità dell'apprendimento. Se è vero che le competenze chiave sono il risultato che si può conseguire - all'interno di un unico processo di insegnamento /apprendimento - attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali, allora l'integrazione tra gli assi rappresenta uno strumento fondamentale per l'innovazione metodologica e didattica. A questo si aggiunge la possibilità offerta alle istituzioni scolastiche, attraverso la quota di flessibilità del curriculum, di progettare percorsi di apprendimento coerenti con le aspirazioni dei giovani e con il loro diritto ad un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale.

Le scelte metodologico-didattiche devono, innanzitutto, fondarsi sulla consapevolezza che è necessaria una forte interazione fra i diversi segmenti della scuola dell'obbligo e questo è possibile solo adottando la prassi di una progettazione concordata in continuità a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria, ma in modo particolare fra la scuola secondaria di I e II grado. In merito, risulta indispensabile garantire che le competenze chiave da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria vengano assunte come riferimento nella costruzione dei percorsi di apprendimento del primo ciclo, a partire dall'obiettivo dello sviluppo delle competenze alfabetiche di base (*literacy e numeracy*); una specifica attenzione richiederà il raccordo curricolare e metodologico fra i due gradi secondari (scuola media e scuola superiore), a seguito dell'innalzamento dell'obbligo. Inoltre, si renderà necessario assicurare una crescente “propedeuticità orientativa” dello sviluppo dei saperi e

delle competenze, che tenga conto dell'esigenza di connettere in verticale i percorsi del biennio con quelli triennali successivi, prevedendo la possibilità di interventi iniziali di recupero delle discipline non compiutamente sviluppate nel biennio.

Risulta fondamentale garantire da un lato la coprogettazione di interventi educativi, per gli alunni del primo ciclo, in un'ottica di raccordo e di continuità metodologico-didattica che renda il più possibile unitario il percorso dell'obbligo di istruzione. Dall'altro la realizzazione dei passaggi degli alunni da un ordine all'altro di scuola, valorizzando le attitudini e le competenze acquisite dagli studenti, e la costruzione di percorsi, diversificati e personalizzati, integrati con esperienze di orientamento e formazione, per gli allievi che decidessero di lasciare la scuola per seguire altri itinerari formativi nei percorsi di istruzione e formazione.

In tale prospettiva si arricchisce di significato l'adozione di nuovi strumenti e metodi per il conseguimento delle competenze ed il successo formativo, che dovrà prevedere:

- nella scuola media, attività di orientamento e di raccordo, metodologico e didattico, che aiutino gli allievi a compiere scelte più consapevoli degli studi successivi progettando, con il concorso dei docenti delle scuole superiori, collegate in rete, moduli che prevedano le caratteristiche essenziali - in termini di metodo, di linguaggio e di contenuti specifici - delle discipline di indirizzo della scuola secondaria superiore;
- nei primi due anni della scuola secondaria superiore, iniziative che tengano conto delle esigenze degli alunni interessati alla prosecuzione degli studi in itinerari scolastici, anche di ordine diverso, e di quelli intenzionati a lasciare il sistema di istruzione per intraprendere un percorso di istruzione e formazione.

A tal fine le scuole potranno avvalersi degli strumenti messi a disposizione dall'autonomia scolastica, regolando i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e le attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni e adottando forme di flessibilità didattica e oraria.

In funzione di quanto sopra evidenziato, sul piano operativo si rende necessario programmare interventi volti a:

individuare azioni formative di continuità e di orientamento che, nell'ambito degli strumenti propri dell'autonomia didattico-organizzativa delle istituzioni scolastiche, forniscano competenze disciplinari e trasversali comuni ai diversi curricula;

riprogettare il percorso del primo biennio delle scuole secondarie superiori non solo sotto il profilo organizzativo, ma anche rispetto ai contenuti delle discipline modificandone sia l'approccio metodologico sia la scansione e il peso degli argomenti per privilegiare gli aspetti più tipicamente strumentali e trasversali (di tipo logico e comunicativo, di contesto, di astrazione, di rappresentazione ecc.);

dedicare maggiore attenzione all'accoglienza, alla diagnosi delle competenze, al sostegno, alla rimotivazione anche attraverso il ricorso a materiali appositamente prodotti (progetti di accoglienza, test di ingresso, schede diagnostiche, griglie di osservazione, schemi per colloqui individuali o di gruppo ecc.) e ad una mirata attività di coinvolgimento dei docenti;

consentire di valutare ed eventualmente modificare la scelta di indirizzo (ri-orientamento) attraverso modalità che non devono essere le stesse adottate per l'orientamento nella scuola media, ma piuttosto concentrarsi sull'osservazione, sul colloquio con lo studente e con le famiglie, sul contributo che può venire da un'attenta lettura degli esiti conseguiti nelle diverse aree del sapere (valenza orientante delle discipline);

organizzare la didattica per moduli che, consentendo il massimo grado di elasticità all'insegnamento, permetta in particolare l'adattabilità del percorso ad esigenze diversificate e

costituisca spazi fisiologici ad interventi diretti a fornire sostegno metodologico utile al processo di autoorientamento;

creare un sistema di certificazioni articolato e concepito in maniera che renda trasparente i percorsi seguiti e dia la possibilità di fruire di crediti formativi sia in prosecuzione del percorso scolastico, sia in caso di passaggio ai percorsi di istruzione e formazione;

attivare percorsi formativi individualizzati per la promozione delle eccellenze, al fine di valorizzare ed implementare le capacità degli studenti con un alto livello di apprendimento, organizzando anche la partecipazione degli stessi a gare disciplinari, borse di studio e scuole estive. Tale indicazione si pone in linea con l'ultima Direttiva del Ministro della Pubblica Istruzione, del 26 luglio 2007, che prevede la possibilità per ogni istituzione scolastica di costituire un apposito registro per l'iscrizione degli allievi delle scuole superiori che hanno superato l'esame di Stato con il massimo punteggio (100/lode). Per tali studenti è prevista anche una premialità ed il loro successivo inserimento in un Albo nazionale, che sarà pubblicato sul sito del Ministero per essere utilizzato dalle università, dalle istituzioni di Alta cultura, dalle comunità scientifiche ed accademiche e dalle imprese interessate;

organizzare, nelle classi del triennio, esperienze nel mondo del lavoro, volte ad offrire agli studenti opportunità educative che valorizzino la componente formativa dell'esperienza pratica con percorsi di apprendimento in contesti operativi reali, quali:

- *i tirocini*, che integrano e valorizzano sapere e saper fare e rappresentano un vero e proprio ponte per collegare i percorsi scolastici e formativi e il mondo del lavoro e della ricerca;
- *gli stage*, che assumono una significativa valenza formativa di verifica "sul campo" della preparazione acquisita dal giovane nel percorso formativo, delle proprie attitudini e dei propri interessi;
- *le simulazioni aziendali*, che consentono agli studenti di apprendere a scuola in un contesto operativo e organizzativo simile a quello aziendale, offrendo loro, attraverso attività di laboratorio integrate con periodi trascorsi in azienda, la possibilità di analizzare e comprendere i processi gestionali ed organizzativi;
- *i percorsi in alternanza scuola/lavoro*, quale opzione formativa che risponde alla finalità di collegare sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica e di arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; in tal modo si persegue il duplice obiettivo di favorire l'orientamento dei giovani e di correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

La necessità di favorire il raccordo fra sistema dell'istruzione e realtà produttiva, secondo le modalità sopra descritte, è stato già da tempo riconosciuta dalla stessa normativa (Legge n.53/2003; DLgvo n.77 15/04/05; Legge n.40 del 02/04/07) e recentemente riconfermata con l'Atto di Indirizzo del Ministro della Pubblica Istruzione per l'anno 2008 (28/06/07), nel quale si evidenzia, fra le altre priorità, quella di "sviluppare la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, quale strumento di innovazione didattica e organizzativa, soprattutto per motivare e orientare gli allievi, diffondere la cultura del lavoro e far acquisire loro competenze spendibili nel mondo del lavoro e delle professioni".

2.6 Indicazioni operative per l'attuazione dell'Obiettivo Specifico C

FSE Asse I Obiettivo C: "Migliorare i livelli di conoscenza e competenza dei giovani"

2.6.1 Indicazioni operative

All'interno del quadro di innovazioni descritte nei precedenti paragrafi, si forniscono di seguito le indicazioni operative relative alle sole azioni dell'Obiettivo C, messe a bando nella Circolare Prot.n. AOODGAI 872 del, 01/08/2007 e, precisamente:

C.1 - interventi per lo sviluppo delle competenze chiave :comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad apprendere, competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale

C.4 - interventi individualizzati per promuovere l'eccellenza (gare disciplinari, borse di studio, attività laboratoriali, scuole estive);

C.5 - tirocini e stage (in Italia e nei paesi U.E.), simulazioni aziendali, alternanza scuola/lavoro.

C. 1 Interventi per lo sviluppo delle competenze chiave

Gli interventi attuabili nell'ambito dell'azione C1 consistono in moduli di formazione, per gli studenti dell'istituto, sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite nel Quadro di riferimento europeo, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE).

Il termine competenza indica *“una combinazione di conoscenze, abilità, e attitudini appropriate al contesto”*, tutte le competenze *“sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza”*, esse sono fra loro correlate e possono sovrapporsi *“aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento”*. Tutte le discipline concorrono al loro sviluppo e, viceversa, esse sono condizione per tutti gli apprendimenti disciplinari. Nella progettazione degli interventi si dovrebbe pertanto mirare alla realizzazione di percorsi didattici che favoriscano lo sviluppo integrato di più competenze, ad esempio un percorso dedicato all'approfondimento di temi connessi alla cultura della legalità, percorso formativo sulle competenze sociali e civiche, dovrebbe prevedere attività che mirano allo sviluppo di capacità di comunicare per iscritto, con la sottolineatura della differenza dei differenti registri della comunicazione e descrizione dei fenomeni considerati, così come potrebbe includere attività di raccolta dati, analisi quantitative, modellizzazione etc.

Per ciascun intervento andranno previste specifiche azioni di valutazione degli apprendimenti che verifichino la crescita delle competenze degli allievi, a seguito della partecipazione all'intervento di formazione.

Gli interventi del PON sono un'occasione di arricchimento per la scuola, un'opportunità di miglioramento delle situazioni di apprendimento per studenti che, vivendo in ambienti sociali e culturali meno stimolanti, hanno bisogno di una scuola che accolga e faccia crescere le loro curiosità, favorisca lo sviluppo originale delle personalità e delle attitudini, dia strumenti di comprensione e di interazione positiva con la realtà. Ma la scuola non può far tutto, né può farlo da sola, essa deve piuttosto sviluppare la capacità di riconoscere e valorizzare le conoscenze pregresse dei propri allievi e promuovere tutte le opportunità di apprendimento informale che il territorio può loro offrire, deve cioè saper collaborare costruttivamente con le altre agenzie culturali/educative del territorio, come i musei, le aree protette, i teatri, le biblioteche, le società sportive etc.

D'altra parte ci sono cose che, sempre più, “si fanno solo a scuola” quali la generalizzazione e la riflessione sui concetti, la discussione fra pari con il supporto competente di un adulto, la libera

speculazione teorica, la sperimentazione e la prova pratica di ipotesi, l'analisi dei risultati ottenuti, la scrittura di testi creativi oppure di saggi o di relazioni. E' necessario che la scuola "migliori" innanzitutto nella propria offerta precippua, rendendola più interessante e più efficace, anche attraverso la sperimentazione di nuove metodologie didattiche. A queste considerazioni si aggiungono le valutazioni sui risultati che gli allievi italiani conseguono nelle prove internazionali che confrontano le competenze dei giovani in settori fondamentali come comunicazione in lingua madre, matematica e scienze. E' compito precippuo della scuola garantire il miglioramento di questi risultati.

La Programmazione nazionale 2007/2013 dei Fondi strutturali per l'istruzione ha individuato nel miglioramento dei risultati delle prestazioni degli studenti italiani già alle prove di PISA 2009 un primo concreto indicatore di risultato della propria efficacia. Gli istituti scolastici fanno propria questa sfida intervenendo a rinforzare primariamente le competenze base degli allievi in questi settori: italiano, matematica e scienze. Queste competenze, insieme alla capacità di comunicare, correttamente e disinvoltamente, in almeno una seconda lingua e alle competenze digitali devono essere assunte da tutti gli istituti come la base di partenza da cui tutti gli studenti devono poter muovere.

Si raccomanda pertanto di predisporre innanzitutto interventi destinati a rafforzare queste competenze. In particolare per le competenze linguistiche e per quelle informatiche si suggerisce di prevedere corsi di formazione che permettano il conseguimento di un livello riconosciuto di certificazione, rispettivamente nell'ambito del "Quadro comune europeo di riferimento per l'apprendimento delle lingue del Consiglio d'Europa" e dei vari sistemi di certificazione delle competenze digitali riconosciuti a livello internazionale. In entrambii casi l'istituto può anche richiedere un finanziamento specifico per permettere agli allievi di sostenere gli esami presso gli enti certificatori.

Nell'organizzare gli interventi le scuole possono avvalersi della collaborazione di esperti esterni, selezionati con bando pubblico e sulla base del confronto dei CV. Questa è un'occasione che deve essere usata in modo lungimirante: attraverso questi incontri è possibile costruire occasioni di ulteriori collaborazioni con istituti universitari, istituti di ricerca, altri soggetti attivi nella ricerca e sperimentazione didattica e disciplinare. Per i corsi di lingue si raccomanda di rivolgersi ad esperti di madre-lingua con esperienze di insegnamento presso istituti certificatori.

Per gli interventi relativi alle competenze linguistiche, matematiche e scientifiche si consiglia ai docenti di sviluppare per le verifiche degli apprendimenti varie tipologie di prove, fra cui anche test simili a quelli proposti nelle indagini internazionali, indagini OCSE-PISA (Programme for International Students' Assessment), http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html IEA-TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) e IEA-PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), <http://timss.bc.edu/index.html#> in particolare. Queste indagini vengono gestite in Italia dall'INVALSI, esempi delle prove proposte negli scorsi anni sono, in parte, scaricabili dai siti dei progetti e pubblicati, in italiano, a cura dell'INVALSI.

Avranno la priorità gli interventi dedicati agli studenti della scuola secondaria del primo ciclo e del biennio

C.4 Interventi individualizzati per promuovere l'eccellenza (gare disciplinari, borse di studio, attività laboratoriali, scuole estive)

Garantire pari opportunità vuol dire intervenire per superare gli ostacoli che impediscono l'apprendimento e ne limitano il risultato, nonché riconoscere e valorizzare attitudini e interessi particolari dando a ciascuno opportunità di successo e stimoli ulteriori. Curare le eccellenze dentro la scuola è un modo per offrire a tutti esempi e modelli positivi, promuovere lo spirito di emulazione, una sana competitività, intesa non come sopraffazione, ma come confronto e impegno a migliorare. Inoltre spesso la possibilità di successo è legata a un accorto "gioco di squadra" che

implica un delicato equilibrio fra qualità individuali e capacità di intendersi e collaborare, integrarsi e sostenersi a vicenda. Diversi gli interventi individualizzati che si possono realizzare per promuovere l'eccellenza: gare disciplinari, attività laboratoriali, scuole estive; quest'ultime vanno intese come scuole residenziali, svolte in periodo non scolastico, rivolte a studenti particolarmente meritevoli e finalizzate al potenziamento delle conoscenze ed abilità in ambito umanistico e scientifico-tecnologico; per quanto riguarda, invece, le borse di studio verranno successivamente fornite indicazioni per la loro attuazione, non ancora prevista in questa fase. Interventi in tal senso sono stati recentemente introdotti a titolo sperimentale con la direttiva 65 del 26/07/2007 del MPI. Gli interventi nell'ambito dell'azione C.4 sono innanzitutto percorsi formativi dedicati a gruppi di studenti per prepararli a partecipare a selezioni e concorsi nazionali e internazionali dedicati alle scuole. Si vuole in questo modo promuovere la partecipazione e il successo degli studenti delle regioni meridionali alle olimpiadi e alle gare disciplinari. In caso di selezione per sostenere le prove nazionali o internazionali è prevista la possibilità da parte delle istituzioni scolastiche di chiedere le risorse necessarie per coprire le spese di viaggio e soggiorno degli allievi e degli accompagnatori. Sono allo studio forme di premialità per gli eventuali vincitori dei concorsi compatibili con le norme che sottendono all'ammissibilità della spesa del Fondo Sociale Europeo.

Si elencano di seguito alcune fra le principali competizioni internazionali per le quali, su patrocinio del MPI, è organizzata in Italia la selezione per formare la squadra nazionale:

1. Olimpiadi della Fisica, <http://www.cadnet.marche.it/olifis/> la selezione nazionale è organizzata dall'AIF (Associazione Insegnanti di Fisica) e la partecipazione internazionale, promossa dal MPI, è curata dal Dipartimento di Fisica dell'Università e la Scuola Superiore di Studi Avanzati di Trieste. E' una competizione a carattere individuale riservata agli studenti del triennio delle scuole secondarie. Il processo di selezione comporta inizialmente una selezione a livello di istituto, gara di I livello con la definizione dei 5 vincitori della scuola. Quindi ci sono delle gare di II livello, cui concorrono studenti dello stesso territorio e che porteranno alla definizione di vincitori territoriali. I 100 studenti con i migliori risultati parteciperanno alla gara nazionale. Fra i vincitori della gara nazionale, che parteciperanno a un seminario intensivo organizzato a Trieste (al seminario possono partecipare anche gli studenti del 3° e 4° anno di corso, che non faranno però parte della squadra che compete al livello internazionale) viene selezionata la squadra italiana per la competizione internazionale. Le gare della prossima Olimpiade Internazionale della Fisica, 39° olimpiade, avranno luogo in Vietnam dal 20 al 29 luglio 2008.
2. Olimpiadi della Matematica, <http://olimpiadi.ing.unipi.it/index.php>. Il Progetto Olimpiadi della Matematica opera in base a una convenzione fra MPI, l'Unione Matematica Italiana e si avvale della collaborazione della Scuola Normale Superiore di Pisa. La competizione è articolata su vari livelli che contengono selezioni di istituto per gli allievi delle secondarie di secondo grado, "I giochi di Archimede", selezioni provinciali e una finale nazionale. I vincitori nazionali partecipano a uno stage preolimpionico a conclusione del quale viene selezionata la squadra italiana, formata da sei giovani. Le gare internazionali si svolgono ogni anno in una nazione diversa, la prossima olimpiade internazionale della matematica, la 49°, si svolgerà dal 10 al 22 luglio 2008 in Spagna, a Madrid.
3. Olimpiadi dell'Informatica, <http://www.aicanet.it/>. L'organizzazione della selezione nazionale e la partecipazione alle gare internazionali è curata dall'AICA, Associazione Italiana per l'informatica e il Calcolo Automatico, nell'ambito di un protocollo di intesa con il MPI. Anche in questo caso le gare sono riservate agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Alla selezione a livello istituto, segue una selezione regionale che porta alla individuazione di circa 80 candidati per le olimpiadi nazionali. I vincitori seguiranno poi degli specifici corsi locali di allenamento tenuti da

specialisti e docenti universitari al termine dei quali si svolge un'ulteriore selezione. La squadra nazionale che partecipa alle gare internazionali è formata da sei studenti, 4 partecipanti e due riserve. La prossima gara dovrebbe svolgersi in Agosto in Egitto.

Insieme a queste gare internazionali, che vedono da più tempo la partecipazione di squadre italiane, vanno annoverate le Olimpiadi di Astronomia, <http://www.oats.inaf.it/olimpiadi/>, le Olimpiadi della Chimica, <http://www.pianetachimica.it/olimpiadi/olimpiadi.htm>, il gioco internazionale Kangourou della matematica <http://www.kangourou.it/indexm.html>. Quest'ultimo, organizzato in Italia dal Dipartimento di Matematica F. Enriques dell'Università degli Studi di Milano è dedicato agli studenti di tutti gli ordini di scuola raggruppati in 5 categorie: a) *ecolier*, IV e V della scuola primaria; *benjamin*, I e II scuola secondaria del primo ciclo; *cadet* III del scuola secondaria del primo ciclo e I anno di scuola secondaria superiore; *junior*, II e III superiore; *student*, IV e V superiore. A Kangourou partecipano ormai milioni (oltre 3.500.000 studenti all'ultima edizione) di giovani studenti che nello stesso giorno, e alla stessa ora per l'emisfero nord, si impegnano nel gioco matematica, cercando di risolvere esercizi di logica, di geometria, di calcolo, uguali per tutti i candidati della stessa fascia di età.

Un elenco delle competizioni nazionali cui il MPI ha dato il proprio patrocinio è reperibile sul sito del Ministero

http://www.pubblica.istruzione.it/archivio_concorsi.shtml

C. 5 Tirocini e stage

La presente azione, che può assumere struttura organizzativa e durata differenziate, vuole rispondere alla necessità di porre gli studenti in situazione di apprendimento in ambiente lavorativo relativo al loro percorso scolastico e utilizzare tutte le metodologie: "Learn by doing", "Team working", "problem solving" ecc., che più li avvicinino alla loro futura realtà lavorativa, in coerenza con le linee di riforma della Scuola e con i documenti ministeriali in corso di definizione e che verranno emanati in tale ambito.

Le attività sono dirette agli studenti delle terze, quarte e quinte classi dell'istruzione secondaria.

Per la formazione dei docenti e dei tutor sulla tematica relativa ai tirocini, agli stage ed all'alternanza Scuola-Lavoro, le scuole potranno utilizzare il materiale specifico prodotto a seguito del completamento del progetto, coordinato dal IPSCT "Pertini" di Crotona e realizzato in rete con altri istituti, dal titolo "*La Form@zione per l'alternanza Scuola-Lavoro*", che sarà diffuso fra breve con un piano di aggiornamento degli insegnanti. Si potrà, inoltre, fare riferimento alle esperienze maturate nella realizzazione della Misura/Azione 1.2 "Esperienze di stage nell'ambito dei percorsi di istruzione del Programma Operativo Nazionale 2000-2006" in quanto coerenti con il presente Obiettivo C.5.

La Misura/Azione 1.2, infatti, era finalizzata a facilitare la transizione scuola - lavoro mediante il raccordo fra il sistema dell'istruzione e la realtà produttiva, con l'attuazione di stage in azienda a supporto dei percorsi formativi istituzionali. Parimenti i percorsi di cui all'obiettivo C.5, infatti, favoriscono:

- l'acquisizione di attitudini ed atteggiamenti finalizzati all'orientamento dei giovani per l'inserimento nei vari ambiti delle attività professionali;
- l'apprendimento di capacità operative, riferite allo svolgimento di specifici ruoli lavorativi;
- l'acquisizione e lo sviluppo di saperi tecnico - professionali in contesti produttivi;
- l'acquisizione di competenze relazionali, comunicative ed organizzative;
- la socializzazione nell'ambito della realtà lavorativa;
- l'utilizzo efficace di esperienze integrative in azienda all'interno del percorso formativo;

- la rimotivazione degli allievi in difficoltà nei confronti dei percorsi formativi, anche con l'apporto e il coinvolgimento del mondo del lavoro;
- il raccordo con il contesto territoriale per il sostegno di iniziative di sviluppo locale.

Organizzazione dei percorsi

Come descritto nell'allegato IV ***Istruzioni e disposizioni operative per il PON “Competenze per lo Sviluppo”*** alla circolare Prot.n. AOODGAI/872 del 01/08/2007 "Programmazione dei Fondi Strutturali 2007/2013 - Avviso per la presentazione delle proposte relative alle Azioni previste dai Programmi Operativi Nazionali: “Competenze per lo Sviluppo” finanziato con il FSE e “Ambienti per l'Apprendimento” finanziato con il FESR. Annualità 2007 e 2008", al quale si rinvia per una più dettagliata descrizione, le scuole potranno richiedere, relativamente all'obiettivo C, ma ovviamente anche per gli altri obiettivi, percorsi formativi che, per durata e contenuti, meglio rispondano alle necessità specifiche dei loro allievi. Il monte ore dei percorsi, infatti, sarà flessibile in quanto dovrà rispondere alle effettive necessità dei destinatari riscontrate attraverso una attenta analisi delle conoscenze e delle competenze in ingresso, evitando così abbandoni e/o rinunce.

I percorsi, pertanto, potranno avere una durata variabile a partire da un minimo di 30 ore fino ad un massimo di ore che permetta agli allievi di acquisire le competenze base specifiche rispondenti ai livelli europei di riferimento. Si ricorda, infine, che il piano di attività richiesto deve comunque rispettare i massimali di impegno indicati al punto 4. Massimali di impegno per il Piano integrato degli interventi FSE del citato Allegato IV.